

生涯学習論と実践共同体

松 本 雄 一

I はじめに

本論文では、生涯学習論 (life-long learning) と実践共同体 (communities of practice) の理論の関連性について、生涯学習論の研究をレビューすることによって明らかにする。生涯学習論は人生全体を通じた学習活動であるが、組織という境界を越えた学習活動という点では実践共同体の研究に援用できる知見が多く含まれていると考えられる。隣接する分野として成人学習論と共通する点は多く、成人学習論を包摂しているともいえる。生涯学習論の研究から実践共同体の理論を補強することが可能であり、両者の共通点・相違点を成人学習論と同様に探究することで¹⁾、それを実現したい。

以下では、まず生涯学習論のニーズの高まりについてふれたあと、成人学習論・生涯学習論と実践共同体の関連性について概観する。次に生涯学習論の主要な研究について、生涯学習の考え方、発展の経緯、日本における生涯学習の進展についてみていく。続いて生涯学習の具体的な考え方を、学習課題と教育方法についてみていく。そして生涯学習と関連の深い分野について、キャリアデザイン、ソーシャル・キャピタル、ラーニング・コミュニティとの関連性をみていく。最後に考察として、実践共同体研究と生涯学習研究の共通点と相違点、および生涯学習研究から実践共同体研究に取り入れられる

1) 成人学習論については、松本（印刷中）にてレビューしている。

点について整理する。

Ⅱ 成人学習論・生涯学習論と実践共同体

1. 生涯学習のニーズの高まり

「生涯学習に関する世論調査」（平成24年7月）では、生涯学習にかんする意識調査が行われている（内閣府、2010）。その結果をまとめてみよう。

「生涯学習」という言葉のイメージについての質問では、「幼児期から高齢期まで、生涯を通じて学ぶこと」「生活を楽しみ、心を豊かにする活動をする」というイメージであると答えた割合は前回調査（平成17年）よりも増えているのに対し、「高齢者の生きがいづくり」というイメージの割合は前回調査より減っている。生涯学習が高齢者に限らないという、正しい理解が得られているのがわかる。

次に生涯学習をしたことがあると答えた人の割合も、前回調査に比べて47.2%から57.1%に増加している一方で、したことがないと答えた人の割合は前回調査に比べて51.4%から42.5%に減少している。生涯学習の広がりを感じられる。そして生涯学習の内容については、健康・スポーツ（30.4%）、趣味的なもの（25.7%）に比べると、職業上必要な知識・技能（15.2%）と答えた人の割合は、前回調査より増加はしているものの、全体の割合はまだまだ低い。仕事に生涯学習を役立てるという発想はまだまだ浸透していないといえる。それを裏付けるのが生涯学習に取り組む理由であり、「その学習が好きであったり、人生を豊かにするため」（59.4%）、「健康の維持・増進のため」（48.8%）、「他の人との親睦を深めたり、友人を得るため」（42.3%）という結果になっている（複数回答）。

着目すべきは行った生涯学習の満足度であり、90.1%が満足していると答えている。満足の内容は様々であることが推測されるが、身につけた知識等の活用状況としては、「自分の人生がより豊かになっている」（49.1%）「自分の健康を維持・増進している」（43.9%）、「家庭・日常の生活に生かしている」（36.7%）という理由が多く、「仕事や就職の上で生かしている」（31.3

%)という人の割合は決して高くはないことを考えると、人生の充実という意味での満足と考えられる。

他方で、生涯学習をしていない理由については、「仕事が忙しくて時間がない」(43.4%)「きっかけがつかめない」(20.9%)が上位にきている。時間を作れないことが上位にきていること自体、仕事と両立できていないという状況をみてとることができるであろう。

全体的な傾向として、生涯学習のニーズは高まりをみせているが、その目的は仕事とはあまり関連がないことがうかがえる。

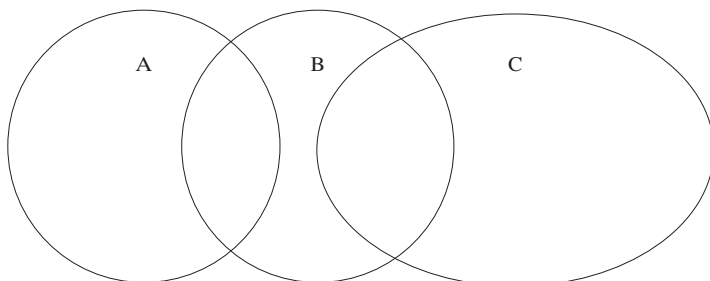
2. 成人学習論・生涯学習論と実践共同体

実践共同体と生涯学習論の関わりをみるにあたって、生涯学習論は基本的に企業外の学習活動を指すことが多いということがある。企業における人材育成は、根本的には OJT (on-the-job training: 職場内訓練) と Off-JT (off-the-job training: 研修)、それに自己啓発 (self development) の3つに大別される(寺澤・寺澤, 2009)。このうち OJT と Off-JT は企業内の学習に含まれる。そして自己啓発も仕事に用いる知識や技能を自分で学ぶことになる。他方で生涯学習論では、教育はフォーマル教育 (formal learning)、ノンフォーマル教育 (non-formal learning)、インフォーマル教育 (informal learning) の3つに分けられるとする(西井, 2014)。渡邊 (2014a) によるとフォーマル教育は意図的・系統的・組織的な学びであり、基本的に学校教育を指す。ノンフォーマル教育は意図的・非系統的・組織的/非組織的な学びであり、教育的な意図は有するものの各論から総論に至る非系統的な取り組みが中心となり、小グループを中心に組織的に行われることもあるが、臨機応変に行われることもある。インフォーマル教育は非意図的・非系統的・非組織的な学びで、偶然性を前提としたものである²⁾。企業における人材育成の考え方と生涯学習の考え方は重なる部分も多いが、松本 (2013) の「3つの輪モデル」

2) 渡邊 (2014a)、99ページ。

では、企業内では学べないが関心のあることを学ぶことが、主要な目的であるといえる³⁾。下図1ではBの輪の、Aの輪と重なっていないところがそれにあたる。そしてそのエリアをカバーするのが生涯学習であり、また実践共同体による学習であるといえるのである。

図1 実践共同体の「3つの輪」モデル



A:組織で学べること B:個人が学びたいこと C:実践共同体で学べること

他方で生涯学習の研究では、成人教育・学習論を包摂しているものが多い。人生全体における学びを志向する生涯学習論は、学校教育との差異化から、必然的に学校教育を修了した成人に対する教育・学習を考えていくことになる。それゆえに教育対象は成人であり、その方法論においても成人学習論を援用することが多い。しかし生涯学習論において、労働の場である企業組織における学習はその主たる対象とはみなされていない。生涯学習は仕事外の余暇を利用した学習や、退職後の人生を充実させるための学習について扱っている。しかし本論文の実践共同体研究との関連を探るという目的からすると、生涯学習論の知見も重視しなくてはならない。実践共同体は組織外の学習活動も含まれ、その境界をマネジメントすることによってより充実した学習活動につながるからである。それは近年の越境的な学習活動・ワークショップ的な学習活動（たとえば中原、2011；美馬・山内、2005）にも連結する。したがって本論文では、生涯学習研究についてもレビューを行っていくが、

3) もちろん企業内で学べることを生涯学習によって学ぶこともあれば、実践共同体を社内に構築することも重要である。

あくまで組織における学習を促進する実践共同体研究に援用できる知見を探ることが目的であり、それに沿った研究をみていくことにする。

Ⅲ 生涯学習論の発展

本節では生涯学習がどのように発展してきたか、そしてどのような知見が得られるのかについて、主要な研究をレビューする。

1. 生涯学習とは

生涯学習という用語の指し示すものは多岐にわたり、曖昧性も高い(鈴木、2014)。生涯学習について、『平成18年版 文部科学白書』(文部科学省、2006)では、「人々が生涯に行うあらゆる学習、すなわち、学校教育、社会教育、文化活動、スポーツ活動、レクリエーション活動、ボランティア活動、企業内教育、趣味など様々な場や機会において行う学習」⁴⁾という定義がなされている。Federighi (1998)においては「この用語については、どちらかといえば、ゆるやかに、家庭教育、コミュニティ教育、伝統的成人教育、継続補習高等教育さらに継続性のある専門的職業的能力開発を含みつつ、義務教育後の教育の全形態をカバーする」「正確に定義すれば、専門用語あるいは法律用語というより、むしろ新たなパラダイムを意味する文化的な用語である」⁵⁾とされている。また長岡 (2014) は「生涯学習とは、ある一定の時期における学びではなく、子どもからおとなに至るまで、あるゆる年齢層における学習活動」⁶⁾としている。これらの定義に共通することは、(1)学校教育期間以外の期間も学習すること、(2)生涯にわたる期間に継続しておこなわれる学習する活動、ということである。

池田 (1985) は3つのモデルによって生涯学習の理論について説明している。1つめは「フロント・エンド・モデル」である (図2のA)。教育は青

4) 文部科学省 (2006)、56ページ。

5) Federighi (1998: 邦訳)、38ページ。

6) 長岡 (2014)、64ページ。

少年期だけに集中して位置づけられていて、就労することによって終了する。就労時と引退した後に教育は位置づけられていない。このモデルでは生涯学習は学校教育の補足的な役割しか与えられていなかった⁷⁾。

2つめの「リカレント・モデル」は、OECD (1970) によって最初に提示されたものである。OECD (1970) は「リカレント教育 (recurrent education)」について、「義務教育あるいは基礎教育以後のあらゆる教育にかかわるもので、その主要な特徴は、血液が人体を循環するように、教育を個人の全生涯にわたって循環させようとするもの」であると定義し、そのポイントとして、①人生初期に集中している伝統的な義務教育に対して、義務教育以後にも個人の全生活に渡って多様な教育（義務教育以後の教育）を提供すること、②生涯学習が組織化されるようなわく組み（それは、既にでき上がっている学習環境としての「教育」と、そうではなくて偶然に行われているような「学習」との交流、効果的な相互作用、再編成が可能なもの）を提供すること、の2点をあげている。リカレント教育は人生初期に集中していた伝統的な義務教育以後の学習に対して「選択可能な多様な学習形態 (alternative pattern) を」提供するものである⁸⁾。池田 (1985) によると、リカレント・モデルは2つに分類できる。1つは種々の理由で義務教育終了後の教育を継続できず、就労後に教育を受けようとする人々のケースであり (図2のB)、もう1つは就労後のある時期に教育と就労を並行する形で実施し、これを必要に応じて繰り返すというパターンである (図2のC)。両者に共通するのは何人も生涯の間に一定量の定型的教育を享受する権利があり、その権利は必ずしも人生初期の学校教育の時期に集中して充足する必要はないという柔軟な考え方である⁹⁾。

3つめの「継続モデル」は、リカレント・モデルの断続性を解決するもので、これは生涯にわたって教育と就労と余暇を、日常生活の中に三層に構造

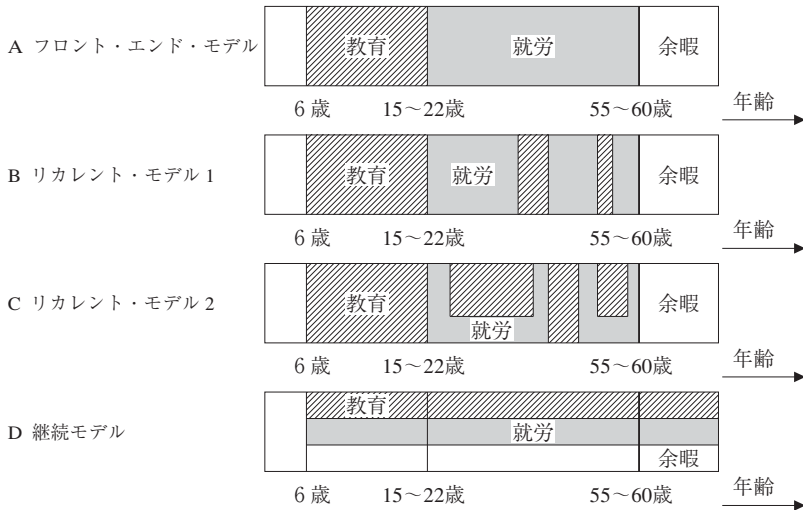
7) 池田 (1985)、15-16ページ。

8) OECD (1970：邦訳)、44ページ。

9) 池田 (1985)、17-18ページ。

化し、配置していることが特徴である（図2のD）。これによって、教育は全生涯にわたる生活の一部として位置づけられ、その継続性が確保される。そしてこれを実現するには、生活の中に教育を位置づけうるような時間的ゆとりと、自由時間に学習を定着させ、生涯学習者として位置づけることが必要であるとする¹⁰⁾。池田（1985）の分類は、生涯学習論の非限定性と継続性をよく説明している。

図2 生涯学習論の3つのモデル¹¹⁾



赤尾（1998）は、生涯学習論についてはその結果得られる資格によって分類することができるとする。それは学校教育終了時についた個々人の差を埋めたり、社会的昇進の機会を得られることができるものとしてとらえる立場と、人生の充実や全人格的な成長のためであるという立場の違いである。この2つの立場について、日本社会の状況としては前者に傾斜し、後者は軽視されていると指摘している¹²⁾。

10) 池田（1985）、18-20ページ。

11) 池田（1985）、15-20ページを参考に、筆者作成。

2. 生涯学習論の発祥と発展

生涯学習・生涯教育論は、Lengrand (1975) によって最初に提唱された。飯田 (2014) によると、生涯学習論登場の背景には、第二次世界大戦後の急激な産業化による社会変化、東西冷戦による科学の進歩と高学歴化の進展、近代学校教育の矛盾への批判の高まりがあるとされる。それにともない、教育が未整備の発展途上国との間の教育格差も顕在化した。そこから生涯教育の未整備が社会的弱者を生み出す要因にあげられていた¹³⁾。そんな中で Lengrand (1975) は、先にあげられた社会的変化から、「生活範型それ自体が動揺している。(中略)諸世紀にわたり作り出されてきた人間生活の伝統的なタイプのどれひとつとして、もはや個人的、社会的状況に対応するものではない。今やすべてが問題である」¹⁴⁾として、新しい生活タイプを構築する必要性を説いた上で、「時代についていけない人は、取り残される運命にある」¹⁵⁾という厳しい言説によって、教育の必要性を訴えている。その上で教育の任務として、(1)人間存在を、その全生涯を通じて、教育訓練を継続するのを助ける構造と方法を整えやすくすること、(2)各人を、彼が、いろいろな形態の自己教育によって、最大限に自己開発の固有の主体となり固有の手段となるように装備させること、であるとして¹⁶⁾、人間の存立基盤としての教育を、生涯全体という長期的なスパンで考える必要性と、たとえ学校教育についていけなくても、生涯学習によってキャッチアップすることができることを提唱している。Lengrand (1975) はただ闇雲に教育を人生全体において実践せよと解いているわけではない。彼は「もし、教育的努力が人の生涯を通じて行われなければならないということが認められるならば、そのときから、教育の年齢があるとは主張できなくなる。しかしながら、修業の特別の努力を要求する生涯の期間があるのではないか。また、一生涯の間には、

12) 赤尾 (1998)、52-58ページ。

13) 飯田 (2014)、11-13ページ。

14) Lengrand (1975：邦訳 [1976])、25-26ページ。

15) Lengrand (1975：邦訳 [1976])、19ページ。

16) Lengrand (1975：邦訳 [1976])、49ページ。

学習につごうのよい時期とほとんどそれに適せぬ他の時期とがあるのではないか¹⁷⁾として、その時々、ライフサイクルの過渡期 (Levinson, 1978) に、有効な教育をすべきであると主張している¹⁸⁾。それを踏まえた上で、「いろいろな肉体的、精神的な生活部門への入口は全生涯にわたって広く開かれているという真実を覆いかくしている¹⁹⁾」として、長期的な視野を持って教育を考えるべきであるという、生涯学習の基本的立場を明確にしている。また Lengrand (1975) は主に学校教育が選別的な性質を持ち、選抜されなかった人々にチャンスが限られたり、そもそも学校教育のシステムとは異なる次元で目標を持っている人々がいることをあげ、「生涯教育は、人格の統一的全体的かつ継続的な発達を強調することによって、職業、人文的表現力、一般的教養、その他各人がそのために、またそれによってことを成し自己を実現するようなさまざまな立場が必要とする者と、そのための教育訓練との間に、恒久的なコミュニケーションを創り出す²⁰⁾」として²⁰⁾、幅広い立場の人々に対して、機会均等的な教育と、その先に社会的職業的参加を目標として掲げている。

Lengrand (1975) は生涯教育の範囲として、「伝統的な教育の単なる延長といったものではない。それは、各人の生存の本質的な諸成分への、この生存の意味そのものから取りかかっている、一連の新しいアプローチを意味するものなのである²¹⁾」として、学校教育との差異を説明した上で、「明らかにまず必要なことは教育が学校という枠から抜け出し、余暇に属するものであれ労働に属するものであれ人間活動の場のすべてをしめるようになることである²¹⁾」として、仕事の場も含めた人間活動全体に関わるものであるとしている。そのことは「教育は、『所有の領域』のものではなくて、『存在の領域』その

17) Lengrand (1975) はこの点について明確な答えはないとしているが、Erricsson (2009) の取り扱う熟達論に通じるような、芸術的なスキルは人生の早期から取り組ませた方がよいという意見も披露している。

18) Lengrand (1975：邦訳 [1976])、49-50ページ。

19) Lengrand (1975：邦訳 [1976])、50ページ。

20) Lengrand (1975：邦訳 [1976])、56-59ページ。

21) Lengrand (1975：邦訳 [1976])、63ページ。

ものなのだ」という言葉で表現している²²⁾。

職業教育について Lengrand (1975) は、「最も広く認められている生涯教育の側面のひとつである」²³⁾とした上で、職業における生涯教育とは、個人の能力や可能性を拡大することをその意義として強調している。「雇用の増大する移動性ということを見通すと、教育が人の能力や可能性の開発の方向でより一般的であればあるほど教育は実際的なものになるであろう」として、教養面での知識や汎用スキルとのつながりを考えていることをうかがわせる。

Lengrand (1975) は、新しい教育方法の方向性として、(1)権威のある人々(親方や教師)が主体ではなく学習者主体であり、独学も許容する、(2)強化と罰による動機づけではなく、学習者の興味によって動機づけ、個別化も許容する、(3)グループ・ワークを推奨する、(4)創造性を重視する、ことなどをあげている²⁴⁾。さらに「最も重要なことは、文化と労働とを両立させることである」として、企業経営や事業運営にも学びのチャンスがあると主張している²⁵⁾。Lengrand (1975) はこのように、生涯学習の概念を提示するとともに、その基本的な考え方について説明している。

Hutchins (1979) は、「学習社会 (learning society)」の到来を予見している。彼は先進国における労働の機械化の進展から、労働時間が減少し、余暇時間が増大していることを背景に、教育に対する変化を議論している。つまりこれまでの教育は仕事生活の準備のために、フォーマル教育のみにおいて行われてきたが、それが変化するとしている。そして「教育は“人生の真の価値”つまり、人間が“賢く、楽しく、健康に生きる”のを助けることに関わる」と定義している²⁶⁾。Lengrand (1975) が生涯学習の主要な目的を長期的に労働に資するスキルを向上させることにしているのに対し、Hutchins (1979) は人生全体の幸福を目的にしていることがわかる。また教育は文化

22) Lengrand (1975: 邦訳 [1976])、65ページ。

23) Lengrand (1975: 邦訳 [1976])、69ページ。

24) Lengrand (1975: 邦訳 [1979])、27-35ページ。

25) Lengrand (1975: 邦訳 [1979])、75ページ。

26) Hutchins (1979)、24ページ。

によって統制されるのではなく、文化の変革を起こすことができるとし、豊かさをもたらす余暇をそこに用いることによってようやく教育は独自の力を示すことができるとしている。

その上で Hutchins (1979) は、「人間は本性として、生涯にわたり学習を続けることができるはずである」²⁷⁾と明確に主張している。生涯学習の大前提がここで示されている。生涯学習の必要性について Hutchins (1979) は、余暇時間の増大に加えて、Mead (1958) の主張を引用している。すなわち社会の急激な変化に教育が追いついていないため、フォーマル教育で教えられた世界で生きることはないということから²⁸⁾、フォーマル教育以降にも学び続けることが重要であるとして、「要するにわれわれは学習社会を必要としているのである」としている。学習社会について Hutchins (1979) は、「すべての成人男女に、いつでも定時制の成人教育を提供するだけでなく、学習、達成、人間的になることを目的とし、あらゆる制度がその目的の実現を志向するように価値の転換に成功した社会」であると定義している²⁹⁾。この定義は生涯学習を社会全体に組み込んだものであり、教育制度と社会の融合を志向する Hutchins (1979) の考え方が凝縮されているといえる。この考え方は UNESCO (1972：通称『フォール (Faure) 報告書』)にも継承され、「すべての人は生涯を通じて学習を続けることが可能でなければならない。生涯教育という考え方は、学習社会の中心的思想である」³⁰⁾としている。

さらに UNESCO (1996：通称『ドロール (Delors) 報告書』)においては、学習社会を支える4つの柱となる学びという形で表現している。1つめは「共に生きることを学ぶ (learning to live together)」である。これは「他者とその歴史、伝統、価値観などに対する理解の増進と、それに基づいた相互依存の高まりへの認識と、将来の危機や諸問題に対する共通の分析に支えられて、人々が協力したり、不可避な摩擦を知性と平和的な手段で解決でき

27) Hutchins (1979)、28ページ。

28) Mead (1958), p. 34.

29) Hutchins (1979)、31-32ページ。

30) UNESCO (1972：邦訳)、208ページ。

るような新たな精神を創造する」ことである。2つめは「知ることを学ぶ (learning to know)」、すなわち「科学の発達や経済社会活動の新たな形態がもたらした急速な変化を考えると、十分に幅広い一般教育 (教養) と、奥行きのある専門分化の可能性を結合させること」である。3つめは「為すことを学ぶ (learning to do)」、これは「たとえば職場でいかに仕事を『為す』かということだけでなく、もっと一般的に、現在の教育方法がそれほど注意を払っていないような、時として予想もできない様々な状況に対処する能力や、集団行動の能力を取得することも含まれる」。そして4つめは「人間として生きることを学ぶ (learning to be)」である。これは UNESCO (1972) の主要テーマ、すなわち「これまで以上の自立心と判断力を持って、共通の目的を達成するために、個人の責任感をいっそう強固に」すること、を継承しているものであり、それに加えて、「埋もれた財宝のような個人個人の隠れた才能はいかなるものであっても、それを伸ばさずに放置されてはならない」ということがあるという³¹⁾。

Drucker (1969) も生涯学習の発展に影響を与えている (飯田、2014)。彼が「経済の基盤は筋肉労働から知識労働へと変わ」³²⁾ ったことを指摘したことは周知の事実であるが、生涯学習についても言及している。Drucker (1969) は「長期の学校教育と継続的な教育とは現在両立しがたいさし迫った問題となっているが、これもまた教育の内容と構造の変革を求めるもう一つの挑戦となろう」「知識が仕事に用いられるようになると、継続的教育が必要となってきた。つまり、すでに経験を積んだ、業績のあるおとなを正規の勉強に何度も帰してやるが必要となった」³³⁾ と、伝統的な教育制度の限界を早くから指摘し、経験の重要性和それとともなう学習時期の長期化を提言している。それと同時に「重要なことは、教育を変えるための知識がたくわえられ始めたということである。平均的な人間に相当な能力と実行力を

31) UNESCO (1996: 邦訳)、14ページ。

32) Drucker (1969: 邦訳)、381ページ。

33) Drucker (1969: 邦訳)、3429ページ。

与えてやる方法が開発されていないのは、主要な職業の中では教育だけである」³⁴⁾と指摘し、教育のための知識の重要性も主張している。

Gelpi (1979) は、生涯教育を社会的に抑圧された人々を解放する手段として捉えているという点では、Freire (1994) と同じ姿勢をもっている³⁵⁾。Gelpi (1979) は「生涯教育という概念に内包されている曖昧さは、それが、経験され、実践に移される時に消える」³⁶⁾という言葉で、その実践の重要性を訴えている。その上で、「生涯教育は、生産性の向上や従属の強化のために取り入れられ、結果的に既成秩序の強化の具と終わる危険を内包している。だが反面、それとは異なった道を選択することによって、労働や余暇のなかや社会生活や愛情に支えられた家庭生活のなかで、人々を抑圧しているものに対する闘争に関わっていく力ともなりうるのである」³⁷⁾として、生涯学習の二重性を主張している。「生涯教育は政治的に中立ではない。このことは、生涯教育を考察していく上で、あらゆる意味での出発点である」³⁸⁾という姿勢は、Freire (1994) と通底している。その上で Gelpi (1979) は、生涯教育の実践が、学習者の自己決定的学習 (self-directed learning)、すなわち教育の目的、内容、方法を個人がコントロールする学習につながらなければならないことを提唱している。あわせて個人の学習動機に生涯教育が応え、自律的な学習活動に導く重要性を指摘しているのである³⁹⁾。

また Gelpi (1979) は早くからグローバルな社会における生涯教育を視野に入れている。彼は教育レベルの差が国際的な分業においては搾取をもたらすという現代的な問題を指摘し、「国際的レベルでの教育の考察は、困難ではあるが急を要することである。もっとも遠く離れているように見える国でさえ、国際的な影響を受けている。市場の単一化、政策決定の相互依存性、

34) Drucker (1969：邦訳)、454-455ページ。

35) Freire の研究については松本（印刷中）でレビューしている。

36) Gelpi (1979：邦訳)、16ページ。

37) Gelpi (1979：邦訳)、16ページ。

38) Gelpi (1979：邦訳)、17ページ。

39) Gelpi (1979：邦訳)、17-22ページ。

古い植民地の形態に取って代わる世界的レベルの新しい支配形態、これらすべてが教育システムに影響を与える」⁴⁰⁾としている。この思想の先進性は注目しておかなくてはならない。

Gelpi (1979) の生涯学習論は多分に政治的な色彩を含んでいるが、学習者を自己決定的学習に導くという点では、明確な学習者中心的な考え方であり、その後の生涯学習理論にも影響を与えている。

池田 (1985) は学習社会の考え方を4つに構造化している。1つは「学習の生涯化」である。生涯学習を必要とする社会であり、教育機関終了後も学習を継続することを意味する。2つめは「学習の民主化」である。実質上一部特定の社会階層に開かれていた学習機会の大衆化と普遍化を意味し、教育の基本的民主化を内包している。3つめは「学習の社会化」である。学習への援助を教育機関が独占することをやめ、社会の各組織や機関が教育機能を分担することである。そして4つめは「社会の教育化」である。学習と教育の社会全体への浸透と拡充を媒介として、社会の価値を人間化し、社会そのものを教育化することである⁴¹⁾。

近年の動向として飯田 (2014) はグローバル化と知識社会 (knowledge society) 論の高まりも成人学習論に影響を与えていると指摘する。Drucker (1969) に代表される知識労働者 (knowledge worker) へのニーズの高まりは、ビジネス能力への寄与を生涯学習に対しても今後さらに求められることが示唆されているといえる。

このように生涯学習論は、社会変化に適応する形での教育ニーズの高まりに応じて提唱され、その目的が社会の発展と学習者の自律性の向上にあるといえることができる。

3. 日本における生涯学習論の進展

生駒 (2014) は日本における生涯学習論の進展について整理している。そ

40) Gelpi (1979: 邦訳)、106-120ページ。

41) 池田 (1985)、20-26ページ。

れによると、明治時代より政府が行う学校以外の教育は「通俗教育」と呼ばれていた。しかし当初の内容は講話会を持ち就学を奨励する学校教育の啓蒙活動が主であったという。その後日露戦争を経て、通俗教育は国際情勢を含めた社会変化への対応と、戦時教育の徹底、危険思想の排除などがその役割とされた。1921年に通俗教育は「社会教育」と改称され、労働運動や人権教育を実践したが、第二次世界大戦に至る戦時体制の中で、社会教育は戦時教育が主な役割となったという⁴²⁾。

終戦後の社会教育が取り組んだことは、独自の社会教育施設としての「公民館」の設立であるという。社会教育の場を行政主導で構築したというのは興味深いところである。そして社会教育の趣旨は「民主主義の改革」へと置き換わり、啓蒙・教化の側面をもっていたという⁴³⁾。その後前出の Lengrand (1975) の生涯教育論が日本にも紹介され議論を呼んだが、生駒 (2014) は日本においては学校教育の制度化によって社会が教育主導で変容してきたこと、行政による社会教育は縮小傾向にあること、生涯教育のあり方については変わり続けていることを指摘している⁴⁴⁾。

日本における生涯学習論の重要な節目となっているのが松下 (2003) である。その冒頭で彼は、「なぜ、日本で、＜社会教育＞の名によって、成人市民が行政による教育の対象となるのか、という問題である。国民主権の主体である成人市民が、国民主権による『信託』をうけているにすぎない、道具としての政府ないし行政によって、なぜ『オシエ、ソダテ』られなければならないのだろうか」⁴⁵⁾ という問いは、生涯学習論の基盤である学習者主体の自己決定的学習という問題点を社会に問うているといえる。松下 (2003) では「たしかに成人はたえず学習をしてはいる。この学習の過程で各人なりに成熟していく。だが、成人の学習は『教育なき学習』ではないのか」と問題提起し、同時に「自己教育」という言葉の自己矛盾を批判している。その上

42) 生駒 (2014)、27-33ページ。

43) 生駒 (2014)、34-36ページ。

44) 生駒 (2014)、38-40ページ。

45) 松下 (2003)、3ページ。初版は1986年発行。

で「教育という言葉を、未成年への〈基礎教育〉、あるいは未成年・青年を問わず特定社会の文化水準の習熟に不可欠な基礎教育〉のみに、限定すべきだと考えている」とし、自己追求的な学習活動を市民文化活動と位置づけ、その学習者の自己決定性を確立すべきであるとしている⁴⁶⁾。また Faure らの提言 (UNESCO, 1972) も「期待と幻想による総論型の問題提起」であると批判し、「基礎教育を終えた成人をオシエ・ソダテルことは誰にもできない」「市民文化活動が活発となり、市民文化の成熟が日程にのぼる都市型社会においては、この教育崇拜は破綻する。そこには自由な市民文化活動があるのみなのである」として、自律的な文化活動を推奨している⁴⁷⁾。その先鋭的な主張には議論もあるが (佐藤、2014)、学習者の自律性が何よりも重要で尊重されるべきものであるという点は、生涯学習論にとっての根幹であることは、理解できるところである。

鈴木 (2014) は日本において「生涯教育」よりも「生涯学習」の言葉の方が普及している現状について、生涯教育が人々の生涯を管理しようとするものであると位置づけられることに対する反発があること、教育という言葉が押しつけがましいイメージを持つこと、赤尾 (1998) の指摘する学歴社会の変革、すなわち学習期間を青年期までに限定せず、それ以前についた格差を埋めることが求められているというような背景があるとしている⁴⁸⁾。それに加えて学習者主体の考え方であるという点を踏まえて考える必要があるといえる。

4. 生涯学習の学習課題

小池 (2014) は、生涯学習の学習課題について、学習者が何を学ぶべきかを課題群として整理したもの、あるいは学習者が取り組むべき学習の方向性を示すものであるとしている⁴⁹⁾。そのニーズは人それぞれであるが、生涯学

46) 松下 (2003)、78-87ページ。

47) 松下 (2003)、110-122ページ。

48) 鈴木 (2014)、14-15ページ。

49) 小池 (2014)、64ページ。

習には「必要課題」と「要求課題」という2つの学習課題の考え方があるとされる。小池（2014）は、要求課題は学習者の学習要求から抽出された課題であるのに対し、必要課題は学習者の要求として自覚されないが教育目的や目標に照らし学習する必要がある課題であるとする。両者は相互補完的な関係にあるといえる。小池（2014）は両者を整理するにあたって、教育機能について個人的機能と社会的機能の二面があると指摘する。前者は教育の機能を個人の発達や自己実現を助ける営みであり、教育とは学習者である個人に奉仕するもの、すなわち人格の完成、能力の獲得、個性の実現を支援する「個人（中心）的教育観」によるものであるという考え方なのに対し、後者は教育は国家や社会を維持・発展させるために、必要とする人材を育成するための機能であり、文化や社会の存続と発展の手段であるという「社会（中心）的教育観」による考え方である⁵⁰⁾。この視点から小池（2014）は宮坂（2010）の分類に基づいて、学習課題について整理し、要求課題は「個々の人間が成長・発達し、自己実現していくことを助長するための働き方が教育だとする『個人（中心）的教育観』」に基づいているのに対し、必要課題は「国家あるいは社会が必要とする人材を育成するための組織的・計画的な働きかけが教育だとする『社会（中心）的教育観』」に基づいているとしている⁵¹⁾。

倉内（1983）は、社会教育には3つの考え方があると指摘している。1つは「統制理論」である。これは社会の側から個人を統制し方向づける観点に立つ考え方であるが、戦時中の思想統制的教育の反動から、個人の解放を強調する戦後理論では、上からの社会教化に対する拒否反応があるとされる⁵²⁾。しかし倉内（1983）は社会教育の社会統制作用はリアルな問題としてもっと重視されてよいものであり、必ずしもネガティブな意味に限定される必要はないとしている。2つめは「自発性理論」である。これは個人の自主性、自

50) 小池（2014）、67ページ；宮坂（2010）、133ページ。

51) 小池（2014）、68ページ。

52) 倉内（1983）、180ページ。

発性に基づく自由な学習の展開を社会教育の本質とみる立場である⁵³⁾。学習者の自発性を重視する立場であるが、Knowles (1973) のペダゴジーとアンドラゴジーの分類から影響を受けながら、成人学習者は自発性を基本とするという立場をとっている。しかし自発性理論は何に向けての自発性であるか、いかなる価値を志向するかによって、様々な立場をもたらすため、注意する必要があるとしている⁵⁴⁾。3つめは「適応理論」である。これは統制理論と自発性理論の中間に位置する理論であり、一方では個人の外部から課せられる諸要求と、他方では個人の内的欲求との調整を援助するところに社会教育の役割をみようとする立場である⁵⁵⁾。Havighurst (1953) や Levinson (1978)、Erikson and Erikson (1997) らの発達課題論の影響を受けているとしており、のちの学習課題における発達課題論の基盤になっているが、倉内 (1983) が強調するのは、Havighurst (1953) が発達課題の概念を教育の2つの反対理論、自由の理論 (子どもがもしできるだけ自由に放任されるなら、最も良く発展するであろうという理論) と、強制の理論 (子どもはその社会によって課せられた束縛を通して、責任ある価値ある成人にならねばならないという理論) の間の中間的領域を占めているという考え方である⁵⁶⁾。この相互構成的な考え方を生涯学習にも援用している。しかし外的条件が既製であり、それに対して現状維持的であること、自発的に外部に適応させていくという意味では統制的であることも注意する必要があるとしている。そして3つの立場について倉内 (1984) は、生涯学習の各側面において個人・集団・コミュニティの3つの観点から検討することが有効であるとしている⁵⁷⁾。

必要課題と要求課題について鈴木 (1994) はより詳細な分類をしている。鈴木 (1994) はこの考え方の前提には、人々がどのような内容の学習をしているのかを探って分類するというのではなく、どのような内容の学習をす

53) 倉内 (1983)、181ページ。

54) 倉内 (1983)、16-17ページ。

55) 倉内 (1983)、181ページ。

56) havighurst (1953：邦訳)、308ページ。

57) 倉内 (1983)、182-185ページ。

ることが望ましいのか、という規範論的発想があるとして、きわめて実践性を帯びた問題のとらえ方であるとする。学習課題を設定する際には、要求課題を正確に反映することはもちろん、必要課題についての学習者の自覚を促したり、必要課題自体をも提示することが求められるが、学習要求自体が作られることがあるという危険性については留意しなくてはならず、学習者を中心にすればいいとだけすることはおおいに問題があるのだが、必要課題ということを考えること自体についても問題があると指摘する⁵⁸⁾。両者のバランスをとることはきわめて重要であるといえよう。

必要課題について鈴木(1994)は、生活課題、発達課題、公共的課題に整理している。1つめの生活課題は、日常的な生活の中で解決すべき問題を学習課題として取り上げるべきであるという立場から提起されるものである。たとえば学習要求を把握する際に「学習したい内容は何ですか」と質問するのではなく、「生活上困っていることは何ですか」と質問することで学習課題を設定すべきであるという考え方である。学習者視点に立つものであり、先述の自発性理論に沿う内容であるが、具体的な生活課題は変化することに配慮する必要がある。2つめの発達課題は先述の Havighurst (1953) や Levinson (1978)、Erikson and Erikson (1997) らの発達課題⁵⁹⁾をもとに、人生の段階に応じて学習課題を設定するものである。発達課題は生涯学習施策の展開に際してさまざまな場面で主導的な役割を演じてきているが、標準的な発達課題が個人にどの程度あてはまるか、またそこから一律に学習課題を設定することが妥当なのかについては配慮する必要があるとしている。3つめの公共的課題は、社会的に重要な問題を学習課題として取り入れるものであるが、生活課題との違いは、生活課題が個人にフォーカスするのに対し、公共的課題は人々、学習者の間で何らかの形で意見の交換が行われ、共感をもとにした連帯が形づくられることがその背景になっていることであると鈴木(1994)は指摘する。多様な利害が前提になった上で、それらを調整しな

58) 鈴木(1994)、32ページ。

59) これらの理論については松本(2008)でレビューしている。

から合意を形成するというプロセス自体が重視されているのである⁶⁰⁾。

土井（1994）は必要課題として発達課題、社会的課題、地域課題を位置づけることが有効であるとしている。社会的課題は現在ないし将来の社会がその成員に要求する課題、あるいは個人が社会に適応し貢献していくための課題である。このような学習課題は必ずしも学習者にとって顕在的に意識されているとは限らず、時には個人の自由な志向や発想を阻み、個人レベルでは他律的で不本意な学習課題と受け止められる場合も少なくないが、その問題の解決は、人間社会の現在と未来の豊かな存続に欠かすことのできない、現代人・現代社会に課せられた避けることのできない大きな課題であるとする。地域課題はその地域の固有の特性や問題を把握して、それらの活用や解決に向けて学習していくための課題である。そこには自然、歴史のような静的環境的課題と、産業、政治、教育、健康、人々の動きや連帯という動的で現実的な課題があるとしている⁶¹⁾。

渡邊（2014b）は、「生涯学習では、従来の学校でみられたような『教える－教えられる』というタテ関係において、学習者を『直接に教え導く』という役割から、『学ぶ/おしえる』というヨコの関係において学習者を主人公としつつ、それを『直接的・間接的に支援する』役割へと、教育（者）の役割こそが、大きく変化した。（中略）それゆえに『学習内容』も、教育者から手渡される既製の『パッケージ』から、学習者が自ら選び取り、内容を吟味しながら組み立てる自前の『プロダクト』へと、その性格が大きく変化した」と指摘している⁶²⁾。生涯学習の思想と学習内容が密接に関連していることがうかがえる。その上で渡邊（2014b）は学習内容と学習者の存在とを関連づけ、一人の大人の学びは「個としての学び」「生活者としての学び」を中核

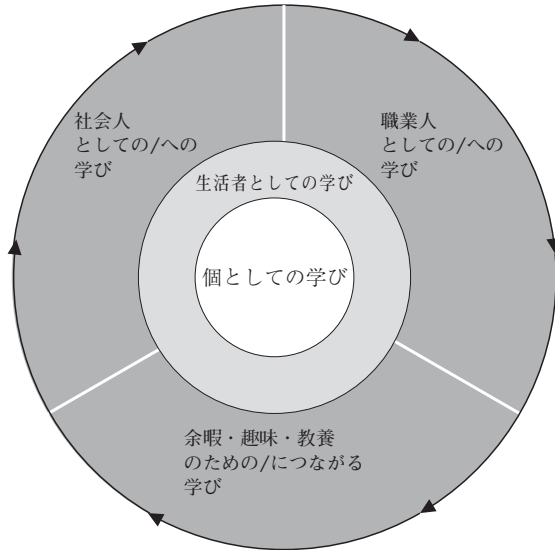
60) 鈴木（1994）、35-40ページ。

61) 土井（1994）、57-70ページ。

62) 渡邊（2014b）、82-83ページ。引用中の「教える」と「おしえる」の違いについては渡邊（2002）において、「教える」が教師中心の学習形態の中で、教師が知識や情報を一方的に伝達するような教授行為であり、「おしえる」は、学ぶという行為が最も有効に最も望ましい形で実現されるようにするために、様々なレベルで行う行為や周囲への働きかけであるとしている（32-33ページ）。

に、「社会人としての学び」「職業人としての学び」「余暇・趣味・教養のための学び」がその外延に位置し、それがさらに外側へ広がっていく、という図3のような図式を提唱している⁶³⁾。

図3 一人のおとなの学びと学習の位置づけ⁶⁴⁾



それぞれの構成要素については、まず「個としての学び」は一人の個人としてどう生きるかに関わる学びであり、個人の内面探求的な学びになる。「生活者としての学び」は、日々の生活を健康かつ安全安心で質の高いものに保ちつつ、具体的な足場や活動において支障なく快適に過ごすことを目指す学びであり、家庭を足場とする学びである。「社会人としての学び」は、一人の社会的存在としてどう生きるかに関わる学びであり、学ぶ目的としては、地域の一員として円滑に生活し、地域に根ざしたゆたかな関係性を培うことなどがあげられている。「職業人としての学び」は、働くことに関わる、

63) 渡邊 (2014b)、88-89ページ。

64) 渡邊 (2014b)、89ページを参考に、筆者作成。

働く存在としての学びであり、より望ましい形でキャリアをデザインすることなどが目的としてあげられる。そして「余暇・趣味・教養のための学び」は、自分の時間＝人生を充実させ、一人で、あるいは他者とともに、心豊かな人生を歩むことにつながる学びである⁶⁵⁾。

生涯学習における学習内容は様々な類型が生み出されているが、必要課題と要求課題のバランスをとりながら、学習者の自発性とゆたかな学びを両立させる必要があることはいえるであろう。

5. 生涯学習の教育方法

斎藤（1975）は社会教育の教育方法について、6つの原理をあげている。それは①自発学習の原理、②自己学習の原理、③相互学習の原理、④生活即応の原理、⑤地域性の原理、⑥能率性の原理、の6つである。順にみていくと、①自発学習の原理は、他から強制されるのではなく、学習者が自らの意志によって、字義どおりに自発的に行う学習である。学習動機が重要な役割を果たす。②自己学習の原理は、学習者が自ら自覚的な主体となって、それぞれの選んだ学習方法によりながら、独りで学習して課題を解決するとともに自己の向上を図ることである。しかし1人だけで学習するわけではなく、ここでは書籍などを用いつつ、ある程度自分の力で学びを前に進める力を指しているといえる。③相互学習の原理は、同じ目的をもつ学習者が何人か集まって学習を進める場合に、お互い同士が教え合い学び合うことである。これには学習者がみんな同じ立場にあって相互に学習する場合と、講師ないし指導者が主題に応じて学習者の中から選ばれて、他からの講師に依存しないで学習を進める形の2通りがあるとする。④生活即応の原理は、教育を生活から遊離させないばかりでなく、生活に即しつつ生活を生かし、かつ充実するように、教育活動を展開していくことである。⑤地域性の原理は、全域を通ずる標準的、平均的なものに対して、それぞれの地域の実態の違い、ある

65) 渡邊（2014b）、88-92ページ。

いはそれに由来する地域の特徴ないし個性というものである。前出の生活即応の原理と密接に結びついている。⑥能率性の原理は、教育が一定の目標がきめられており、計画に基づいて行われる営みであるならば、その成果に注目して、一定の時間により多くの成果をあげるように、あるいは一定の目標をより短い時間で達成するよう努力することである⁶⁶⁾。斎藤（1975）はこの6つの原理に加えて、それぞれをどのように達成するかの方法論についても言及している。

西井（2014）は生涯学習の方法として、一人で行う個人学習と、複数の人々で行う集合学習に分類されるとしている。個人学習の方法としては①本・雑誌等読書、②テレビ・新聞等メディア利用、③個人指導による塾や習い事、④通信教育、⑤観劇・鑑賞、⑥個人で行うスポーツに加え、最近ではe-ラーニングもその方法としてあげられる。そして Gelpi（1983）の提唱する自己決定型学習によって、個人で学びを自律的に進めていくことが重要であるとしている。それに対して集合学習であるが、これはさらに①集会学習（講演会、展覧会、映画上映会、音楽会など）と、②集団学習（学級・講座＜社会教育施設の講座、大学・高校の公開講座など＞、民間企業の教室、グループ・サークル、社会教育関係の団体活動など）に分類できるとする。集合学習は集会学習に対して継続性があり相互作用があることがメリットであるとする⁶⁷⁾。もちろん実践共同体は、集合学習の重要な舞台装置になりうる。

吉田（2014）は生涯学習の教育方法について、学習者が教師主導から、「学習者主導」に変化するのに対応して、教育方法も根本的に見直されることになる」と主張する。決まった知識をそのまま伝える技術ではなく、学習者が自ら探究するのを助ける「学習支援」へと転換するのである。教育そのものが模倣・記憶を中心とするものから、問題解決・創造性を育てるものに変わるとしているのである⁶⁸⁾。その上で吉田（2014）は、生涯学習における位

66) 斎藤（1975）、38-67ページ。

67) 西井（2014）、91-97ページ。

68) 吉田（2014）、100ページ。

表 1 生涯学習における教育方法の位置づけと考え方⁶⁹⁾

↓	a 学習者理解				↑
	学習形態/目標	自律的な活動	ツールの活用	人間関係の形成	
	個人学習	b 動機づけ	c メディア	d 対面支援	
	ワークショップ	e 学習環境	f 経験・体験	g 表現	
	講義	h 授業デザイン	i 教材・学習材	j コミュニケーション	
	k 振り返り				

置づけと考え方について、表 1 のようにまとめている。

各項目は、最初に中核的なトピックである「学習者理解」があり、最後に「振り返り」がある。そして残りの 9 項目は学習目標として OECD のキー・コンピテンシー (Rychen and Salganik, 2003)⁷⁰⁾ に対応する「自律的な活動」「ツールの活用」「人間関係の形成」を、個人学習、ワークショップ、講義の各形態でどう実現するかによって分類している⁷¹⁾。1 つ 1 つ説明すると、学習者理解はその目的を、学習者が自己主導的になるのを援助することであり、そのために目標を明確にして適切な方法で学べるよう支援することである。そして学習者のニーズを対話を通じて形成されることが求められるとする。

個人学習を支える教育方法では、導入として自律的な学習への動機づけと、1 人で学ぶためのメディアの活用、学びを支える対面支援があげられている。いずれも個人がどう学ぶかではなく、個人の学習を他者がどのように支援するかという内容になっている。ワークショップは学習者の自発的・能動的な学びを促す手法として用いられている。その内容は、学習環境としてワークショップの導入をうまく進める手法、互いの経験を学習資源として用いる手法、自己表現によって人間関係の形成に役立てる手法が紹介されている。い

69) 吉田 (2014)、101 ページを参考に、筆者作成。

70) Rychen and Salganik (2003) ではキー・コンピテンシーについて、①全体的な人生の成功と正常に機能する社会という点から、個人および社会のレベルで高い価値をもつ結果に貢献する、②幅広い文脈において、重要で複雑な要求や課題に答えるために有用である、③すべての個人にとって重要である、の 3 つの基準が重要であることとし、その上で上記の 3 つのカテゴリーをあげている (邦訳：88-121 ページ)。

71) 吉田 (2014)、101 ページ。

ずれも学習者へのファシリテーションが重視されている。講義については知識や情報を体系的に整理するとともに、学習者の思考の深化や新たな認識をもたらす手法として重視されている。ただそれを学習者の受動的な姿勢にながってはいけないとして、学習プランや問いかけを重視した学習デザイン、能動的な学びを引き出す教材・学習材、コミュニケーションを重視して意見交換を進めるための手法が紹介されている。生涯学習における講義が自発性を引き出す工夫に富んでいることがわかる。

そして最後の振り返りは学んだ内容や各々の気づきを共有し意味づけることで、次の学びを見通すために不可欠であるとする。そして吉田（2014）はこの教育方法を用いる教育者は、振り返りを通じて教育実践の力量を高める省察的实践家（reflective practitioner: Schön, 1983）に近いと位置づけている⁷²⁾。

生涯学習の教育方法の詳細を深めるのは本論文の目的ではないため別稿に譲るが、生涯学習には自発性、自己決定的学習を促進することが大きな目的としてあるため、その方法もそちらの方向に洗練されていることがわかる。

6. 生涯学習とキャリアデザイン

渡邊（2014b）にもあるように、生涯学習論においては職業人としての学びの目的として、より望ましい形でキャリアをデザインすること、自分なりの職業人生を始め、軌道修正しつつ歩むこと、よりよく働きながら学ぶ、働くために学ぶこと、専門職としてキャリア形成すること、ワークライフバランスを考慮しながら中長期的な見通しで働き続けること、退職後の第三の人生に備えること、などがあげられている⁷³⁾。生涯学習にとってキャリアデザインは、その学習目的の1つにあげられているのである。また西岡（2009）は、人は職業に就く前だけでなく、就いた後も職業適応を果たしつつ自分の生きる道を考え続けるとして⁷⁴⁾、生涯学習とそれを支える職業指導の重要性

72) 吉田（2014）、101-114ページ。

73) 渡邊（2014b）、90ページ。

を指摘している。

笹川（2004）は、キャリアを職業に限定するときは人生の一定期間だけが問題となるが、個人の誕生から死までを考えた時には①誕生＝全世代からの継承、②人生＝前世代からの継承＋自己世代による付け加え・拡充、③死＝次世代への継承という3つの要素から鳴る「タテ」の連鎖と、家族・友人の一員、コミュニティの一員、芸事・遊びの達人としてのキャリアの積み重ねに支えられたキャリアという「ヨコ」の連鎖があるとする。そして自分のキャリアを常に相対化することが重要であり、それをタテの連鎖・ヨコの連鎖に対応していくために、は、生涯学習が不可欠であるとしている⁷⁵⁾。

笹川（2014）は、キャリアデザインと生涯学習の関係について論じている。キャリアデザインは、自己の主體的な認識と判断によって、自らのキャリア形成をコントロールする実践であるとした上で、人生＝生涯という時間にかかわりながら、自分の学習を自分で制御する自己教育を不可欠な構成要素として成り立つという意味で、キャリアデザインの実践は生涯学習の実践であるとする⁷⁶⁾。しかしこれまで生涯学習研究がキャリアデザインを扱ってきたかというところではないと笹川（2014）は指摘する。それは社会教育（これまでの学習課題の分類でいえば社会的課題、地域課題）が中心となっており、家庭や職場における学習が生涯学習理論では未整備なためであるとされる。対してキャリアデザインの側も教育実践に対する視点が弱いとする。デザインする側とそれを支援する側の継続的なコミュニケーションが不可欠であると指摘している。その上で笹川（2014）は、キャリアデザイン実践は、生涯学習・生涯教育・社会的教育の3つの実践と複合されることで有効になると提唱する⁷⁷⁾。笹川（2014）の主張は、生涯学習の枠組みの中にキャリアデザイン機能をもたせ、社会や地域の力を借りてキャリアデザインを支援することが重要であるというものである。学習課題の中に明確に位置づけることで、

74) 西岡（2009）、44-45ページ。

75) 笹川（2004）、270-282ページ。

76) 笹川（2014）、185ページ。

77) 笹川（2014）、187-200ページ。

それは促進されるといえよう。

7. 生涯学習とソーシャル・キャピタル

Field (2005) は生涯学習とソーシャル・キャピタル (social capital) の関連性について考察している。彼は「私たちは教育機関からよりも社会的つながりから、より多くを、またより価値あることを学ぶのだろうか」⁷⁸⁾ という問題意識から、両者の関連性について研究している。ソーシャル・キャピタルについては Schuller, Baron and Field (2000) の、「社会的ネットワーク、そこから生じる互酬性、相互の目標を達成するためのそれらの価値からなるもの」⁷⁹⁾ という定義を採用している。また知識の種類について、暗黙知・形式知 (Nonaka and Takeuchi, 1996) の区別に加えて Field (2005) が注目しているのが Gibbons et al. (1994) の知識の分類である。彼らは知識にはモード 1 の知識 (mode 1 knowledge) とモード 2 の知識 (mode 2 knowledge) があるとする。モード 1 の知識は伝統的な知識であり、単一の認知的・社会的規範の中でまとめられたもので、学問的で、特定のコミュニティの関心に基づいて生み出される。それに対してモード 2 の知識は創発的な知識生産が行われ、より広く学際的な社会経済的コンテキストの中で生み出される。認知的・社会的実践の中から創発的に生まれる。適応の文脈の中で生み出され、集団的で、学際的な性格を持つ⁸⁰⁾。Field (2005) はモード 2 の知識を生み出す力がソーシャル・キャピタルにあると主張しているのである。

ソーシャル・キャピタルと学習との関連について Field (2005) は、まず市民参加と成人学習の間には明白な正の関連があるとした上で、私たちのコミュニティを強めることが、より効果的な学習を促進すると指摘している。しかし現代社会においてコミュニティは衰退してきており、その上でソーシャル・キャピタルと学習との関連性をみる意味を強調している⁸¹⁾。

78) Field (2005: 邦訳)、4 ページ。

79) Schuller, Baron and Field (2000), p. 1.

80) Gibbons et al. (1994), pp. 1-16.

81) Field (2005: 邦訳)、22-25 ページ。同様の主張は佐藤 (2014) においてもみられ、ソー

Field (2005) はソーシャル・キャピタルの概念によって生涯学習の理解がどのように深まるのかについて、既存研究はソーシャル・キャピタルの形成に対する成人学習の影響という研究が主なアプローチであり、生涯学習に対するソーシャル・キャピタルの影響を扱う研究は不足しているとする。その上で両者の関係は持続的な認知－承認のプロセスと見なすことができること、市民参加が個人に教育による人間的変革を目指す見通しを大きくする情動的能力を与えること、ソーシャル・キャピタルは仲間や親、それ以外の大事にされる個人からの圧力を作り出すことによって学習に貢献できることなどの点を整理し、「ソーシャル・キャピタルは学習を促進することができる」としている⁸²⁾。

Field (2005) は、ソーシャル・キャピタルのタイプと生涯学習に及ぼす影響について、3つのタイプのソーシャル・キャピタル概念を提示している。それは表2の通り、「結束型 (bonding)」「橋渡し型 (bridging)」「関係型 (linking)」の3つである。

Field (2005) は結束型は達成規準の創出と内在化によって、フォーマルな教育訓練への参加を支持するが、低い達成規準の場合は逆に参加意欲を低下させるとしている。インフォーマル学習についてはたんなる知り合いの間では簡単に手渡されないような情報の共有を円滑に進めるだけでなく、ルーティンと習慣的な形態の相互行為にぴったりの情動的・社会的能力を生み出すこともあるとしている。結束型はインフォーマル学習も支持するが、集団内で容易に利用することのできないスキルや情報を制限する。

橋渡し型と関係型はフォーマルな教育訓練と結びつきつつ、他の新しい考え、情報、スキルを手に入れる方法も提供する可能性がある。緩やかな結びつきは省察的実践の獲得と発達、省察的学習を促進する。関係型は多様な情報と意識にさらされることと結びつきやすく、ひらめきや創造性を育てるだ

シャル・キャピタルを構築するための「コミュニティ・ガバナンス」が重要であるとしている。

82) Field (2005: 邦訳)、39-44ページ。

表2 結束型、橋渡し型、関係型ソーシャル・キャピタルと
それらが生涯学習に及ぼす影響⁸³⁾

ソーシャル・キャピタルのタイプ	考えられる生涯学習への影響
<p>結束型 (bonding)</p> <p>濃密だが境界がはっきりしたネットワーク</p> <p>メンバーの同質性</p> <p>高レベルの互酬性と信頼</p> <p>部外者の排除</p>	<p>集団内でのアイデア、情報、スキルの自由な交換</p> <p>子ども間でのアイデンティティ形成に及ぼす強い影響力</p> <p>受け取った情報の高い信頼性、外部の集団が発する新しい様々な知識の限られた利用、外部の集団が発する知識に対する信頼の低さ</p> <p>きわめて伝統的な指向性を持つ教育システムとの関係</p>
<p>橋渡し型 (bridging)</p> <p>ゆるやかで制約のないネットワーク</p> <p>規範の共有と共通の目標</p> <p>信頼と互酬性のレベルはより限定的なことがある</p>	<p>集団内および集団間での様々なアイデア、情報、スキル、知識の比較的自由な交換</p> <p>大人間でのアイデンティティの維持と刷新のための潜在的な資源</p> <p>集団内の（および価値を共有する他の集団が発する）情報や知識に対する高い信頼</p> <p>フォーマルな教育システムとの文脈依存性の高い関係</p>
<p>関係型 (linking)</p> <p>ゆるやかで制約のないネットワーク</p> <p>メンバーの多様性</p> <p>規範の共有と共通の目標</p> <p>信頼と互酬性のレベルは競合し合う要求によって制限を受けることがある</p>	<p>集団内および集団間での様々なアイデア、情報、スキル、知識の比較的自由な交換</p> <p>集団内の（および価値を共有する他の集団が発する）情報や知識に対するある程度の信頼</p> <p>大人間でのアイデンティティ変革を支援する開かれた資源</p> <p>フォーマルな教育システムとの条件付きの関係</p>

83) Field (2005：邦訳)、45ページを参考に、筆者作成。

けでなく、向上心や努力を増進する。また変化や退廃に対処するのに最適の情緒的・社会的諸能力を増大させる可能性が高いとしている⁸⁴⁾。この分類と特徴は、生涯学習にとって重要であるといえる。

その上で Field (2005) は、フィールド調査によって、ソーシャル・キャピタルが地域社会においてフォーマル・インフォーマル両面において一定の役割を果たしていることを明らかにしている。北アイルランドの調査では、子どもの学習に対してはソーシャル・キャピタルが学校教育の高水準につながっているが、成人に対しては家庭では得られない学習環境をソーシャル・キャピタルが代替的に提供していると指摘している⁸⁵⁾。ある程度ソーシャル・キャピタルと成人学習への参加の間の正の関係性が明らかになっているが、意識調査では生涯学習への意識について、「私は無関係」「すべて状況まかせ」「学習は私の生き方」という、3つのクラスターに分かれるという仮説を提示している⁸⁶⁾。そして実践的含意として、コミュニティにおける学習・開発を、知識やスキルや自身を築くことを通して人々と協働する効果的な方法であるということ、そのために結束型のソーシャル・キャピタルは内部的な結束を高める反面、外部へのアクセスを制限するという両面性があること、関係性のソーシャル・キャピタルが力のあるコミュニティ開発には重要な要素であるが、外部の力に依存しすぎるというリスクを回避しながら、異種混合性によるメリットを享受するようなマネジメントが重要であることを指摘している⁸⁷⁾。

Field (2005) の研究は生涯学習と地域社会との関わりという考え方を、ソーシャル・キャピタルの概念を用いてより詳細に調査している。生涯学習の進展にも、またそこにおける実践共同体の役割を考える上でも、多くの示唆をもたらしてくれる。

84) Field (2005：邦訳)、44-46ページ。

85) Field (2005：邦訳)、96-97ページ。

86) Field (2005：邦訳)、119-124ページ。

87) Field (2005：邦訳)、176-181ページ。

8. 生涯学習と市民社会

Jarvis (1993) は、生涯学習と国家・市民社会との関わりについて考察する「成人学習の政治学」は長い間議論の対象になってきたとしている⁸⁸⁾。Jarvis (1993) は、教育は学習を制度化したものであり、成人教育は初期教育が終わった後におこなわれるいっさいの制度化された学習形態であるとする。そしてフォーマルな学習は国家によって完全に社会に組み入れられており、国家に制御されているのに対し、ノン・フォーマルな教育は市民社会の中に位置づけられ、市民社会の諸機関によって制御されているとする⁸⁹⁾。ここにおいて教育を取り巻く国家対市民社会という構図が提示される。そして生涯学習は市民社会の側にあるということがいえる。

Jarvis (1993) は国家と市民社会の線引きよりも以前から、もっといえば国民国家のずっと以前に出現していたとする。成人教育は市民社会が当初は担い、市民社会主導で発展してきたため、国家が教育に関与することは歓迎されていなかった。国家の統制手段として教育が利用されることを懸念したためで、多くの成人教育者も同様の立場をとったとしているのである。しかし直接的で実際の知識は国家によって教えられ、学ばれることになりやすいとする⁹⁰⁾。「一度得られた専門的知識は、経験的な方法で他者に獲得される必要はない。というのも、それは時間を浪費する学習方法だからである。よって、そのような知識はずいぶんと伝統的で反進歩主義的な様式によって教えられ、学ばれることになりやすい」⁹¹⁾ という主張は、教育の原点を示すものであるといえる。

Jarvis (1993) は、世界の多くの国々では成人教育の大部分が自発的結社によって提供されているものの、成人教育はしばしば国家政策の道具となってきたとする。それに対し社会は認可、奨励、特定の結果に対する注意（特

88) Jarvis (1993：邦訳)、9 ページ。本項では、生涯学習と成人学習は互換的概念として考えて差し支えない。

89) Jarvis (1993：邦訳)、14-20 ページ。

90) Jarvis (1993：邦訳)、27-65 ページ。

91) Jarvis (1993：邦訳)、54 ページ。

定の分野に対する教育を制度化する)、排除という4つの対応をすることができるが、多くの場合は奨励されるものの、イデオロギーによっては排除されることもあるとする⁹²⁾。成人教育は国家やイデオロギー、市民社会の目指すものなどによってその方向性は異なるものであるが、国家と市民社会のバランスの中で、市民社会の側から生涯学習はなされるものであるということはいえる。生涯学習は社会変革の原動力にもなりうるが、そのラディカルな性質が突出することは国家にとっては脅威ともなってきたのである。

また生涯学習は民主主義の基盤となる。小宮山(2004)は、民主主義が正常に機能している市民社会では、他者の存在を認め、他者との交流によって「社会的自立」を達成することが求められるとする。対して私事化、すなわち社会に無関心で、自分中心の生活にしか興味を示さない社会では個人が集団の中に埋もれ、民主的な市民社会は実現できないとする。そのためには一人一人の文化水準を向上させる生涯教育が、初期教育と同様に重要であるとしている⁹³⁾。また不破(2002)は、成人学習とシティズンシップ、すなわち国民国家が自らの構成員を規定し、彼らに付与する権利と義務に関する法的かつ政治的な概念との関わりについて論じている。そこでは成人教育が成人の教育と学習をめぐる権利の対象にとどまらず、民主主義社会の重要な構成要件である市民の行動的シティズンシップと、社会への参加、特に政治的な意思決定への参加シティズンシップの発達にとって最も重要な基盤をなすものとして捉えられている⁹⁴⁾。

Hamilton(1992)は、「地域づくりのための成人教育」を提唱している。彼は地域社会の発展向上のためには成人教育が不可欠であるにもかかわらず、成人教育の研究がそのニーズに追いついていないことを指摘する。地域に根ざした活動には学習が組み込まれているにもかかわらず、フォーマルな教育を重視した結果、成人教育と地域づくりは分離しているとし、両者の統合が必

92) Jarvis(1993: 邦訳)、64-67ページ。

93) 小宮山(2004)、4-6ページ。

94) 不破(2002)、9-16ページ。

要であるとしている⁹⁵⁾。Hamilton (1992) はフォーマル教育は社会の現状を維持する方向に働くが、社会変革をもたらすのには不向きであり、ノン・フォーマル教育が社会の現状を改良し、あるいは抜本的に転換させることができるとする。ノン・フォーマル教育は地域住民による地域に根ざした成人教育と同義であり、地域づくりの2つの志向性、すなわち地域社会の住民同士の社会的関係を発展させるプロセス志向と、地域作りの課題を解決する課題志向を両立させることが重要である。現場のニーズと実践を重視したソーシャルラーニングこそが、地域作りを進める上で重要であることを指摘している⁹⁶⁾。

生涯学習論が国家・市民社会とどのように向き合うかは本論文の主旨ではないが、自発的な学習活動が地域や社会を変革する原動力になりうることはおさえておくべきことである。

9. 「ラーニング・コミュニティ」と生涯学習

「ラーニング・コミュニティ (learning community)」は実践共同体と類似した概念であるが、もともと実践共同体も教育学のパースペクティブから生まれた概念である。しかし実践共同体が経営学の分野でも多くの研究がなされている反面、ラーニング・コミュニティは教育学・生涯学習論の分野で用いられることが多い。Cross (1998) はラーニング・コミュニティについて、「学習の目的のために知的相互作用に取り組む人々の集団」⁹⁷⁾ という簡潔な定義をしている。この定義は教育学・経営学両面で利用しやすい。Gabelnick et al. (1990) は、「ラーニング・コミュニティは、いくつかの既存の学習過程を1つにつなげた、あるいは教育課程の教材全体を実質的に再構築した、さまざまな教育課程構造の1つ」であると定義し、それによって学生は学んでいる教材の深い理解と統合の機会を得、学生と教師が学習組織の参加者として互いにさらに相互作用する機会が得られるとする⁹⁸⁾。また

95) Hamilton (1992: 邦訳)、15-20ページ。

96) Hamilton (1992: 邦訳)、61-81ページ。

97) Cross (1998), p. 4.

98) Gabelnick et al. (1990), p. 19.

Smith et al. (2004) は、「ラーニング・コミュニティは2つ以上の科目の意図的なつながりやまとまりについてのさまざまなカリキュラムのアプローチ」であると定義した上で、ラーニング・コミュニティが学際的なテーマや問題の中で共通の学生集団を登録することで、学生の時間、単位、学習経験を意図的に再構築し、学習を向上させ、学生・学部・分野を含む学習のつながりを促進するものであるとする。さらにそれが最大限に活用されれば、ラーニング・コミュニティは能動的な創発と省察の教育が実践されるとしている⁹⁹⁾。Astin (1985) は、学生が大学への十全的参加者 (Lave and Wenger, 1991) になるのが困難なのは他の学生と連携する機会が限られているからであるとし、その目的を果たすために小集団としてのラーニング・コミュニティを構築することが求められるとしている。その上でラーニング・コミュニティは「カリキュラムの流れ、共通のキャリアへの興味、職業的興味、居住エリアなどによって組織化される。グループ・アイデンティティ、凝集性、独自性の意味を構築するために用いられ、多様なカリキュラムと共同キャリアの経験を継続・統合することを促進し、多くの学生が感じる疎外感を打ち消す」ものであるとしている¹⁰⁰⁾。そして Laufgraben (2005) は、「学習がグループで履修する、あるカリキュラム・テーマを取り巻く科目群の集合体である」¹⁰¹⁾ と定義している。教育学寄りの定義はカリキュラムや教育課程のことを指す場合もある一方、学生や教員といった人のつながりを指す場合もある。

Shapiro and Levine (1999) は上記のような多様な定義をふまえて、ラーニング・コミュニティの基本的な特徴として、①学生と教員をより小さな集団に組織化する、②カリキュラムの統合を奨励する、③学生が教育的・社会的支援ネットワークを設立するのを支援する、④学生が大学の期待に社会化されるための環境を用意する、⑤教員がより意味のあるやり方で集まる、⑥教員と学生を学習結果に注目させる、⑦学習支援プログラムをコミュニティペー

99) Smith et al. (2004), p. 67.

100) Astin (1985), p. 161.

101) Laufgraben (2005: 邦訳)、177ページ。

スで提供するための環境を用意する、⑧学生の初年度の体験を検討する上での批評的な視点を提供する、の8つをあげている¹⁰²⁾。Shapiro and Levine (1999) のあげた特徴は実践共同体というよりむしろ大学のような、大規模な組織が学生の学習を支援するというイメージでとらえているといえることができる。また Tosey (2006) はラーニング・コミュニティについて定義しにくい概念であるとした上で、ラーニング・コミュニティは①実践共同体、探究の共同体、②専門職的／社会活動的コミュニティ、③教育課程（カリキュラム）のラーニング・コミュニティ、④協働・協同学習、ピア学習、グループ学習、といったテーマを含む多面的な概念であるとする。②の専門職的ラーニング・コミュニティは学校改革のプロセスに参画する関係者のコミュニティであり、③教育課程（カリキュラム）のラーニング・コミュニティはフォーマル教育を促進するために形成されるコミュニティであり、④はそれらの学習に際して形成されるコミュニティであるといえる¹⁰³⁾。Tosey (2006) の分類では、ラーニング・コミュニティは実践共同体を内包するものである。

Tosey (2006) では「ピア・ラーニング・コミュニティ (peer learning community)」を取り上げて議論し、その特徴について、①「教育ある人」の概念(自己主導・自己モニタリング・自己修正という側面をもつ)。この考えでは、スタッフと学習者の区別よりも、人間の平等性が優先される、②コース目標の参加的評価、③平等性に関する二つの原則、すなわち考慮の平等(各人が提起したことはすべて考慮に値する)と機会の平等(誰もが平等にいつでもコースのプロセスに貢献し介入できる)、④全人格の教育、⑤力を分かち合う政治的な様式(階層的な様式から、ラーニング・コミュニティ内の教育的プロセスを促す協同的かつ自律的な様式へと発展していくこと)、の5つをあげている¹⁰⁴⁾。その上でピア・ラーニング・コミュニティを考える上での6つの次元を表3のように提唱している。これはラーニング・コミュニティ

102) Shapiro and Levine (1999), p. 2.

103) Tosey (2006: 邦訳)、270-274ページ。

104) Tosey (2006: 邦訳)、274ページ。

表3 ピア・ラーニング・コミュニティの6つの次元¹⁰⁵⁾

次 元	強調される場合	強調されない場合
全人格的教育 (holistic education)	個人内・個人間のできごとが潜在的な学習資源となる。コミュニティのプロセスはプログラムで設定される教育的課題に融合される。	コミュニティでの心理的・感情的生活は、教育的課題とは別なものとみなされがちである。コミュニティのプロセスとダイナミクスは、偶発的・周縁的なものとして扱われる。
コミュニティの相互作用 (community interaction)	より多く多岐にわたる相互作用と(対面的)コミュニケーション。多いほどグループ形成を通じてコミュニティが発展する機会が増加する。	相互作用がより少ないと、たとえばコミュニティがグループとして「形成」され、各発展段階へと移行するのが困難になる。
ファシリテーション (facilitation)	熟練したファシリテーションによって、コミュニティのダイナミクスから学習が援助される。	ファシリテーションがない、ファシリテーションがあってもコミュニティのプロセスや情緒面に関わる生活に合致しない場合には、コミュニティ学習よりもプログラム内容が重視されてしまう。
構造的な統合 (structural integration)	集団で作業に取り組んだり、関心を共有したり、相互依存を正式に認めることで、コミュニティ学習がさらに強調される。	作業やそれに対する報酬などが個人のものとどまれば、ラーニング・コミュニティ作りを目指すとして行う支援と、コミュニティの構造が相容れないものとなってしまう。
力の共有 (power sharing)	コミュニティは協同的・自律的に作業する様式を発展させ、階層的様式を補完する傾向がある。	参加者の自律性は階層的に決められた課題の遂行のみに限られてしまう。
境界のマネジメント (boundary management)	コミュニティのアイデンティティが明確である。環境との相互作用はコミュニティ学習のリソースとなり得る。メンバーは制度的条件など渉外のマネジメントに参加できる。	コミュニティのアイデンティティは拡散してしまい、一時的なものになる可能性もある。環境との相互作用は当然視され、ルーティン的にスタッフに管理され、コミュニティ学習のためには用いられない。

105) Tosey (2006: 邦訳)、277ページを参考に、筆者作成。

全体に当てはまるものと考えることができる。

全人的教育は特に情動・情緒に関する教育、自己開示や感情表現を通じて学習資源を生み出すことを重視している。コミュニティの相互作用はコミュニティがコミュニティとなる上で重要なプロセスであり、特に共通イベントが重要であるとする。ファシリテーションはコミュニティ学習に大きな影響を及ぼすが、それはファシリテーターのみの役割ではなく、すべての参加者が重要であるとする。構造的な統合は参加者が取り組むコースデザインの重要性を示している。力の共有は誰かに依存するような階層的様式から、自律性と仲間であること（peerhood）を尊重する協同の様式に移行することが重要であるとする。境界のマネジメントはフォーマル教育が自己閉鎖的なグループを作る結果を招きかねないとしている¹⁰⁶⁾。

ラーニング・コミュニティは Tosey (2006) が示す通り、生涯学習を促進する舞台装置であると考えられる。実践共同体もその中に含まれている。いくつかの包含する概念に共通するものとして Tosey (2006) は学習における人間関係的性質をあげている。このような学習観はフォーマル教育に内在する「学習とは本質的に個人的なものである」という仮定と対照的であるとする。実践共同体との差異は、学習のために意図的に作られたフォーマル教育ではなく、集合的学習から始まるコミュニティであるという意味合いが、実践共同体はより強いものであると示唆している¹⁰⁷⁾。6つの次元もそのまま実践共同体に当てはめて考えられるほどであるが、違いを見いだすとすれば、ラーニング・コミュニティほど全人格的教育を目的にしておらず、学習者主体の意味合いがより強いことがあげられよう。あくまでラーニング・コミュニティは教育者が教育のために意図的に構築するものである。そしてもう1つは、実践共同体はより多重成員性を重視しているということである。ラーニング・コミュニティもコミュニティ間の相互作用を重視していないわけではないが、それよりもコミュニティ外の環境との相互作用と、コミュニティ

106) Tosey (2006: 邦訳)、276-283ページ。

107) Tosey (2006: 邦訳)、271-272ページ。

内の個人間の相互作用を重視しているといえる。実践共同体はそれに加えて、他の実践共同体との相互作用を視野に入れることで、より多様な学習形態を提示しているといえることができる(松本、2013)。

以上のように生涯学習論についての研究をレビューしてきた。次節では生涯学習研究と実践共同体研究との共通点・相違点、生涯学習研究から実践共同体研究に対して取り入れられそうなところについて考察する。

IV 考察

本節では実践共同体研究の側からの生涯学習研究を検討した上で、生涯学習研究と実践共同体研究との共通点・相違点、生涯学習研究から実践共同体研究に対して取り入れられそうなところについて考察する。

1. 実践共同体研究から見た生涯学習

前節のラーニング・コミュニティ研究が生涯学習と密接に結びついていたように、実践共同体も生涯学習の舞台装置として用いられることはある。Lave and Wenger (1991) におけるアルコホリック・アノニマスの事例 (Cain, 1991) は、ノン・フォーマル教育の実践共同体であるといえるし、Wenger (1998) は、学習が生涯かけてのプロセスであり、それは教育的セッティングによって制限されず、アイデンティティの範囲に制限されるとして、学習をより広いプロセスとしてとらえることを主張している¹⁰⁸⁾。Wenger, McDermott and Snyder (2002) は実践共同体が社会の中で市民セクター (civil sector) の能力を構築できるとしている。実践共同体の学習システムを使って、社会が直面する問題を解決することができることを主張しているのである。彼らの提示している貧困問題解決の事例では、各地域の問題を実践共同体を構築することで学び、解決案を導き出し実行するというプロセスを、各地域

108) Wenger (1998), p. 263-273

に点在する実践共同体を結びつけることで可能にするというものである。各地域の実践共同体をコーディネーターがうまくマネジメントし、学習を促進したこと、そのネットワークが他の問題(労働力開発や銃器犯罪抑制など)にも応用されていることを示している¹⁰⁹⁾。

Wenger, McDermott and Snyder (2002) の実践共同体の事例は、生涯学習における実践共同体の立場を明確にしている。すなわち実践共同体は「実践によって学ぶ」ということであり、市民社会の中で社会貢献や社会変革を通じて生涯学習が行われる、ということである。

2. 実践共同体と生涯学習の共通点

次にこれまでの文献レビューから、実践共同体と生涯学習研究の共通点を見いだしてみる。それを明らかにすることで、実践共同体の生涯学習研究における位置づけを確認することができる。

まず1つめは両研究とも自律的な学習を志向している点である。Lengrand (1975) は生涯学習の理念として学習者主体をあげており、Gelpi (1979) の学習者の自己決定的学習に対する志向、松下 (1986) の学習者の自律性への志向、小池 (2014) の整理した学習課題の必要課題と要求課題の分類、斎藤 (1975) の教育方法の6つの原理など、さまざまな研究が学習者の自律性の重要性を指摘し、その方法論について議論している。それは伝統的な教育手法への反発であり(松下、1986)、吉田 (2014) の整理するように、生涯学習を新しい教育手法として見直す上での根幹であるといえる。

実践共同体は Lave and Wenger (1991) によって、学校における学びと仕事の現場における学びの対比から生み出された概念であり、自律的な現場での学びという点では生涯学習、および成人学習とも通底する立場である。その自律性が学習を進展させるのであり(Wenger, McDermott and Snyder, 2002)、重視しなければならないポイントであるといえる。

109) Wenger, McDermott and Snyder (2002: 邦訳)、321-327ページ。

2 つめはフォーマル教育以外の場面での学習を志向している点である。Lengrand (1975) も「伝統的な教育の単なる延長といったものではない」¹¹⁰⁾として、ノン・フォーマル教育やインフォーマル教育へとその活動の場を広げてきた経緯がある。実践共同体は企業内でも企業外でも構築することはでき、それは企業におけるフォーマル教育＝研修とは別個に活動することもできる。その非公式性が学習者にとって「アイデンティティの拠り所 (home of identity)」となるのであり (Wenger, McDermott and Snyder, 2002)、同様の考え方は地域におけるつながりを学習資源ととらえる生涯学習の立場 (Field, 2005) と同様である。

3 つめは社会性である。Hutchins (1979) の学習社会の考え方から、生涯学習論は高い社会性、社会の中での学びという立場を鮮明に打ち出している。土井 (1994) は必要課題として社会的課題、地域課題をあげているし、Jarvis (1993) や小宮山 (2004) のように、生涯学習を民主主義の基盤と位置づける立場もある。実践共同体は社会的存在としての企業を主要な拠り所になっているのであり、そうでない実践共同体も社会文化的に埋め込まれている存在である (Lave and Wenger, 1991)。状況的認知研究は主体と状況との相互作用の中で学習を考える立場であり (高木、1996)、その状況には当然社会環境も含まれている。

4 つめはキャリア志向である。当初から Havighurst (1953) や Levinson (1978)、Erikson and Erikson (1997) らの発達課題論の影響を受けていることもあり、生涯学習論はキャリアデザインとの親和性が高い (笹川、2014)。それは職業教育という意味にとどまらず、笹川 (2014) の主張するように、生涯学習の中にキャリアデザインを包含し、人生全体の意味生成を考えていく必要があるのである。渡邊 (2014b) は生涯学習における学びは「個としての学び」「生活者としての学び」を中核に、「社会人としての学び」「職業人としての学び」「余暇・趣味・教養のための学び」などを含んだモデルを

110) Lengrand (1975: 邦訳 [1976])、63ページ。

提示しているが、それは Schein (1978) の複数のライフサイクルが交差するキャリアの考え方と軌を一にする。

他方で実践共同体はその学習活動がキャリアデザインに資する知識をもたらしてくれる (荒木、2007；2009)。仕事と密接に関わりながら、現場から距離を置くことで、自らの技能や企業を客観視する「複眼的学習」(松本、2013) は、キャリアデザインにも有効である。キャリアにかんする視点を得る舞台装置として、実践共同体は有益であるといえる。

3. 実践共同体と生涯学習の相違点

次にこれまでの文献レビューから、実践共同体と生涯学習研究の相違点を見いだしてみる。それを明らかにすることで、実践共同体研究の有効性を確認することができる。

まず1つめは公式性、教育制度としての制度化されている点である。池田 (1985) の3つのモデルで整理されているように、生涯学習は初期教育で学べなかったものを補完するという意味合いも少なからず含んでいる。OECD (1970) の「リカレント教育」はその考えを代表するものであるが、実践共同体はそのような制度化されたものはあまり多くはない。むしろ自律的な学習を志向して非公式に形成される共同体であり、それが松本 (2013) で指摘したようなさまざまな学習スタイルを可能にする。そして生涯学習はすでに政策として推進されているものである (文部科学省、2006)。それは多様な学習形態を可能にする一方、政策の趣旨にあてはまらない形態を排除してしまい危険性もあるであろう (鈴木、2014)。実践共同体における学習は (少なくとも政治からは) 何の援助も得られないが、その分自律的で学習者主体の学びの形態が維持されているといえる。

2つめは実践性にかんする点である。Gelpi (1979) は生涯学習に強い実践性を求めているが、Field (2005) や Hamilton (1992) のように生涯学習によって地域の課題を解決するような実践性に富んだ立場や、Jarvis (1993) のように市民社会を構築するための生涯学習という立場がある一方、生涯学習を

非公式な学校教育的にとらえる視点も少なからず含んでいる。実践共同体においてはその現場性から、問題意識も仕事や企業、地域の問題を解決するための学習という実践性は、「領域・共同体・実践」という構成要素の一部にまで浸透している。それは組織における知識創造から、Engeström (1987) のような変革をもたらす実践まで程度の差はあるが、高い実践性をもっていることは確かである。

3つめは企業性である。それは学習の目的にかんするところであるが、生涯学習の学習課題については、鈴木 (1994) は必要課題について、生活課題、発達課題、公共的課題と分類し、土井 (1994) は必要課題として発達課題、社会的課題、地域課題と整理している。このうち仕事にいかす知識・技能の獲得は生活課題のほんの一部と認識されている。それは生涯学習論が余暇の活用やよりよい人生を送るための学習と目的を定めている (Hutchins, 1979) ことに由来するが、渡邊 (2014b) のような複合的な考え方を発展させ、より仕事にいかせる学習活動およびそれに付随する活動を志向することも求められる。実践共同体はその当初から仕事の現場における学びを志向しており (Lave and Wenger, 1991)、仕事や学習・イノベーション (Brown and Duguid, 1991)、知識創造 (Wenger, McDermott and Snyder, 2002) など、ビジネスとの関連は深い。そこから学習の成果についても意識しており、それは実践共同体研究の方が進んでいるといつてよいであろう。

4. 生涯学習研究から実践共同体に取り入れるべきところ

最後に生涯学習研究から、実践共同体研究に取り入れるべき点を整理する。それによって今後の研究方針に対する示唆が得られる。

1つは学習の目的である。実践共同体における意味・学習・境界・アイデンティティは共同体の成員の総合作用の中で相互構成的に構築されるが (Wenger, 1998)、生涯学習論は学習目標を教授者・学習者の相互作用も含め、明確に規定することが重要視される (小池、2014)。その学習課題の類型は、実践共同体参加者の学習課題を考える上で有効な示唆をもたらしてくれる。

2つめは学習目的に関連して、実践共同体の学習活動における所属組織との関係構築である。Freire (1994) や Gelpi (1979) の指摘するように、いかなる教育も政治的に中立ではいられないのであろうが、実践共同体は企業や組織との関係をいかに構築するかも、実践共同体の存続やそこにおける学習において重要である (Wenger, McDermott and Snyder, 2002)。企業を越えた境界横断的学習の方法 (中原, 2011) はその解決策の1つであるが、所属組織との関係性の重要性は生涯学習研究から多くを学ぶことができるであろう。

3つめは学習における方法論の存在である。生涯学習論はこれまでみてきた通り、教育学のバックグラウンドをもち、吉田 (2014) の整理するように多様な方法論が研究され、整備されている。特に地域的課題の解決における手法 (Hamilton, 1992) は生涯学習研究が先行しており、多くを取り入れることができる。

最後は「ラーニング・コミュニティ」研究である。経営学の視点からみると理論的バックグラウンドには異なる部分もあるが、両者は多分に共通点を含んでいる。ラーニング・コミュニティを考える上での6つの次元 (Tosey, 2002) はその典型例であり、その研究を実践共同体にいかすことで、より実践共同体研究を発展させることができるであろう。

V おわりに

本論文では生涯学習論の主要な研究をみていくことで、実践共同体研究との関連性について明らかにしてきた。両者には自律性、社会性の重視、フォーマル教育以外の場面での学習の重視、キャリアデザインとの親和性という共通点がある一方、公式性、実践性、企業性といった点で違いがみられた。その上で学習課題、所属組織との関係構築、方法論、ラーニング・コミュニティ研究といったところでは取り入れるべき点が多いことがわかった。生涯学習論には多くの研究蓄積があり、これをうまく取り入れることで、実践共同体研究の発展につなげることができるであろう。

(筆者は関西学院大学商学部教授)

＜参考文献＞

- 赤尾勝己 (1998). 『生涯学習の社会学』 玉川大学出版部。
- 荒木淳子 (2007). 「企業で働く個人の『キャリアの確立』を促す学習環境に関する研究－実践共同体への参加に着目して－」『日本教育工学会論文誌』第31巻第1号、15-27ページ。
- 荒木淳子 (2009). 「企業で働く個人のキャリアの確立を促す実践共同体のあり方に関する質的研究」『日本教育工学会論文誌』第33回第2号、131-142ページ。
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J. S. and Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, pp. 40-57.
- Cain, C. (1991). Personal stories: Identity acquisition and self-understanding in Alcoholics Anonymous. *Ethos*, Vol. 19, No. 2, pp. 210-253.
- Cross, K. P. (1998). Why Learning Communities? Why Now? *About Campus*, Vol. 3, Issue. 3, pp. 4-11.
- 土井利樹 (1994). 「学習プログラム編成の理論」倉内史郎・土井利樹(編)『成人学習論と生涯学習計画』亜紀書房、51-83ページ。
- Drucker, P. F. (1969). *The age of discontinuity*. New York: Harper & Row. (林雄二郎訳 [1969]『断絶の時代 きたるべき知識社会の構想』ダイヤモンド社。)
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳 [1999]. 『拡張による学習－活動理論からのアプローチ』新曜社。)
- Ericsson, K. A. (ed.) (2009). *Development of professional expertise: toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. and Erikson, J.M. (1997). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton & Company. (村瀬孝雄・近藤邦夫訳 [1977]『ライフサイクル、その完結』みすず書房。)
- Federighi, P. (ed.) (1998). *Glossary of adult learning in Europe*. Hamburg, Germany: European Association for the Education of Adults. (佐藤一子・三輪健二監訳 [2001]『国際生涯学習キーワード事典』東洋館出版社。)
- Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Policy Press. (矢野裕俊監訳、立田慶裕・赤尾勝己・中村浩子訳 [2011]『ソーシャルキャピタルと生涯学習』東信堂。)
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. (里見実訳 [2001]『希望の教育学』太郎次郎社エディタス。)
- 不破和彦 (2002). 「成人教育とシティズンシップ－その関連性と論点－」不破和彦 (編訳)『成人教育と市民社会 行動的シティズンシップの可能性』青木書店、9-35ページ。
- Gabelnick, F., MacGregor, J., Matthews, R. S. and Smith, B. L. (1990). *Learning communities: creating connections among students, faculty, and disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gelpi, E. (1979). *A future for lifelong education*, University of Manchester. (前平泰志訳 [1983]『生涯教育－抑圧と解放の弁証法』東京創元社。)
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*, London: Sage Publications.
- Hamilton, E. (1992). *Adult education for community development*. New York: Greenwood Press. (田中雅文・笹井宏益・廣瀬隆人訳 [2003]『成人教育は社会を変える』玉川大学出版部。)
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans, Green. (荘司雅子監訳 [1995]『人間の発達課題と教育』玉川大学出版部。)
- Hutchins, R. (新井郁男訳) (1979). 「ラーニング・ソサエティ」『現代のエスプリ』第146号、22-33ページ。
- 飯田優美 (2014). 「生涯教育・学習論の登場と学習社会」前平泰志 (監修)・渡邊洋子 (編著)『生涯学習概論 知識基盤社会で学ぶ・学びを支える』ミネルヴァ書房、10-24ページ。
- 池田秀男 (1985). 「自己管理的学習論」新堀通也 (編)『現代生涯教育の研究』ぎょうせい、15-30ページ。
- 生駒佳也 (2014). 「日本における生涯学習・社会教育の特質」前平泰志 (監修)・渡邊洋子 (編著)『生涯学習概論 知識基盤社会で学ぶ・学びを支える』ミネルヴァ書房、27-40ページ。
- Jarvis, P. (1993). *Adult education and the state: towards a politics of adult education*. London: Routledge. (黒沢惟昭・永井健夫監訳 [2001]『国家・市民社会と成人教育：生涯学習の政治学に向けて』明石書店。)
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf Pub.
- 小池茂子 (2014). 「生涯学習の学習課題・学習者」鈴木眞理・馬場裕次朗・葉袋秀樹 (編著)『生涯学習概論』樹村房、64-88ページ。
- 小宮山博仁 (2004). 「市民社会と基礎学力」小宮山博仁・立田慶裕 (編)『人生を変える生涯学習の力』新評論、4-38ページ。
- 倉内史郎 (1983). 『社会教育の理論』第一法規出版。
- Laufgraben, J. L. (2005). Learning communities. M. L. Upcraft, J. N. Gardner and B. O. Barefoot (2005). *Challenging and supporting the first-year student*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 371-387. (杉谷祐美子訳 [2007]「ラーニング・コミュニティ」山田礼子監訳『初年次教育ハンドブック－学生を「成功」に導くために－』丸善、177-200ページ。)
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated cognition: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 [1993].『状況に埋め込まれた認知：正統的周辺参加』東京：産業図書。)
- Lengrand, P. (1975). *An introduction to lifelong education*. London: Croom Helm; Paris: UNESCO Press. (波多野完治訳 [1976; 1979]『生涯教育入門 第一部・第二部』全日本社会教育連合会。)
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of man's life*. New York: Knopf. (南博訳 [1992]『ライ

- フサイクルの心理学(上)(下)』講談社学術文庫。)
- 松本雄一 (2008). 「キャリア理論における能力形成の関連性 ―能力形成とキャリア理論との統合に向けての一考察(上)(下)」 関西学院大学商学研究会『商学論究』第56巻第1号 71-103ページ・2号 65-116ページ。
- 松本雄一 (2013). 「実践共同体における学習と熟達化」『日本労働研究雑誌』第639号、15-26ページ。
- 松本雄一 (印刷中). 「成人学習論と実践共同体」 関西学院大学『商学論究』第62巻第3号。
- 松下圭一 (2003). 『社会教育の終焉』 公人の友社。
- Mead, M. (1958). Thinking ahead. *Harvard Business Review*, Vol.36, pp. 23-37 & 164-171.
- 美馬のゆり・山内祐平 (2005). 『「未来の学び」をデザインする：空間・活動・共同体』 東京大学出版会。
- 宮坂広作 (2010). 『生涯学習と自己形成』 明石書店。
- 文部科学省 (2006). 『平成18年版 文部科学白書』 国立印刷局。
- 長岡智寿子 (2014). 「生涯発達と成人期の学習」 前平泰志(監修)・渡邊洋子(編著)『生涯学習概論 知識基盤社会で学ぶ・学びを支える』 ミネルヴァ書房、64-79ページ。
- 中原淳 (2011). 『知がめぐり、人がつながる場のデザイン：働く大人が学び続ける“ラーニングバー”というしくみ』 英治出版。
- 西井麻美 (2014). 「生涯学習の方法・生涯学習の支援方法」 鈴木真理・馬場裕次朗・葉袋秀樹(編著)『生涯学習概論』 樹村房、89-103ページ。
- 西岡正子 (2009). 「就職すると人はどのような学習をするのか」 関口礼子・小池源吾・西岡正子・鈴木志元・堀薫夫『新しい時代の生涯学習 第2版』 有斐閣。
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press. (梅本勝博訳 [2011] 『知識創造企業』 東洋経済新報社。)
- OECD (ed.) (1970). *Equal educational opportunity 1*. OECD. (森隆夫訳 [1974] 『生涯教育政策 リカレント教育・代償教育政策』 ぎょうせい。)
- Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. (立田慶裕監訳・今幸幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村和・平沢安政訳 [2006] 『キー・コンピテンシー―国際標準の学力をめざして』 明石書店。)
- 斎藤伊都夫 (1975). 「社会教育の方法の原理」 斎藤伊都夫・辻功(編著)『社会教育方法論』 第一法規出版、37-67ページ。
- 笹川孝一 (2004). 「キャリアデザインの力」 小宮山博仁・立田慶裕(編)『人生を変える生涯学習の力』 新評論、263-291ページ。
- 笹川孝一 (2014). 『キャリアデザイン学のすすめ 仕事、コンピテンシー、生涯学習社会』 法政大学出版局。
- 佐藤智子 (2014). 『学習するコミュニティのガバナンス 社会教育が創る社会関係資本とシティズンシップ』 明石書店。

- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Reading, Mass: Addison-Wesley. (二村敏子・三善勝代訳 [1991]『キャリア・ダイナミクスーキャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である。』白桃書房。)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books. (柳沢昌一・三輪建二監訳 [2007]『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房。)
- Schuller, T., Baron, S. and Field, J. (2000). Social capital: a review and critique. S. Baron, J. Field and T. Schuller (eds.) *Social capital: Critical perspectives*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-38.
- Shapiro, N. S. and Levine, J. H. (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, B. L., MacGregor, J., Matthews, R. S., and Gabelnick, F. (2004). *Learning communities: reforming undergraduate education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 鈴木真理 (1994). 「成人学習論の課題」 倉内史郎・土井利樹 (編)『成人学習論と生涯学習計画』亜紀書房、1-50ページ。
- 鈴木真理 (2014). 「生涯学習社会の創造へ向けて」 鈴木真理・馬場裕次朗・葉袋秀樹 (編著)『生涯学習概論』樹村房、1-22ページ。
- 高木光太郎 (1996). 「実践の認知的所産」 波多野誼余夫(編)『認知心理学 5 学習と発達』東京大学出版会、37-58ページ。
- 寺澤弘忠・寺澤典子(2009).『OJTの基本』PHP 研究所。
- Tosey, P. (2006). The learning community: A strategic dimension of teaching and learning? P. Jarvis (ed.) *The theory and practice of teaching: 2nd edition*. London: Routledge. pp. 169-187. (「学習コミュニティ『教えること／学ぶこと』の方法論的な次元とは？」渡邊洋子・吉田正純監訳 [2011]『生涯学習支援の理論と実践「教えること」の現在』明石書店、269-291ページ。)
- UNESCO (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO. (国立教育研究所内フォール報告書検討委員会訳 [1975]『未来の学習』第一法規出版。)
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO. (天城勲監訳『学習：秘められた宝』ぎょうせい。)
- 渡邊洋子 (2002).『生涯学習時代の成人教育学：学習者支援へのアドヴォカシー』明石書店。
- 渡邊洋子 (2014a). 「フォーマル／ノンフォーマル／インフォーマルな学び」 前平泰志 (監修)・渡邊洋子 (編著)『生涯学習概論 知識基盤社会で学ぶ・学びを支える』ミネルヴァ書房、99ページ。
- 渡邊洋子 (2014b). 「生涯学習の内容及学習課題」 前平泰志 (監修)・渡邊洋子 (編著)『生涯学習概論 知識基盤社会で学ぶ・学びを支える』ミネルヴァ書房、81-98ページ。
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press. (野村恭彦監修、櫻井祐子訳 [2002]. 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』東京：翔泳社。)
- 吉田正純 (2014). 「生涯発達の学びを支える『教育方法』」前平泰志 (監修)・渡邊洋子 (編著)『生涯学習概論 知識基盤社会で学ぶ・学びを支える』ミネルヴァ書房、100-114 ページ。

<参考 URL>

- 内閣府 (2010) 「生涯学習に関する世論調査」
<http://survey.gov-online.go.jp/h24/h24-gakushu/index.html>